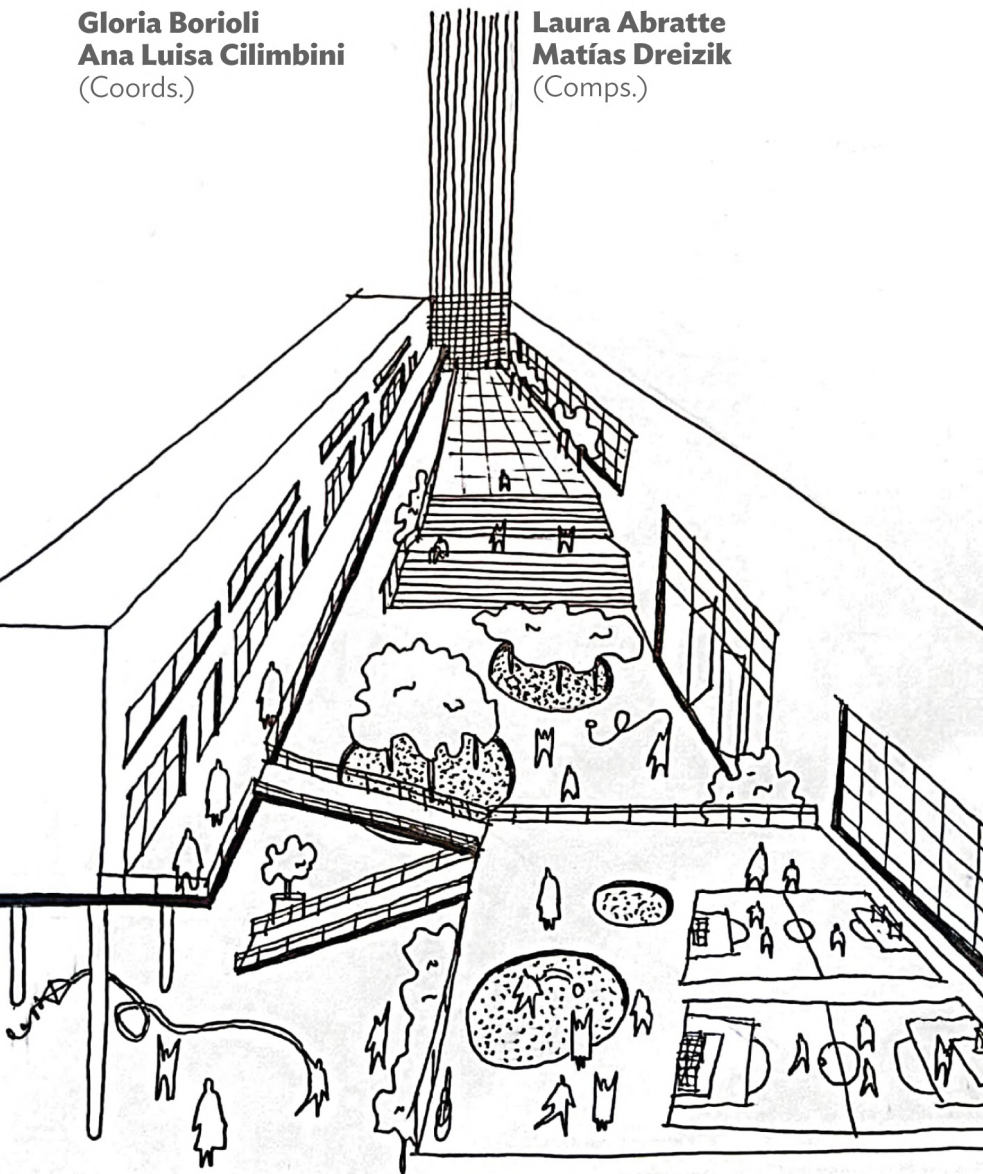


NIÑECES Y ADOLESCENCIAS EN PROCESOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)



Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios / Miriam Abate Daga... [et al.]; compilación de Laura Andrea Abratte... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1745-7

1. Niñez. 2. Adolescencia. 3. Carreras de Posgrado. I. Abate Daga, Miriam II. Abratte, Laura Andrea, comp.

CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadoras: Gloria Borioli y Ana Luisa Cilimbini

Compiladores: Laura Abratte y Matías Dreizik

Corrección y revisión de textos: Laura Abratte

Referí: Alicia Servetto

Imagen de portada: Triana Scarpinello

En la presente publicación, no se han modificado ni alterado las elecciones realizadas por cada participante de este libro en lo que respecta al uso de “e”, “x”, duplicación u otros recursos para manifestar el uso inclusivo del lenguaje. En este aspecto, consideramos que la no unificación de criterios apunta también a respetar la diversidad que propone cada texto.

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Los procesos de cambios curriculares, una ocasión para potenciar las prácticas de la enseñanza

María Eugenia Allende*

Resumen

El escrito que se presenta a continuación se desarrolló en el marco del proyecto final de la carrera de *Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica* (cohorte 2014) en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo tuvo como finalidad la producción de un diseño de intervención pedagógica situado en una institución educativa; para lo cual, se definieron problemáticas teóricas relevantes y de actualidad en el campo pedagógico, como lo son las transformaciones curriculares de los ISFD. Se optó por conocer y comprender cómo se resuelve de manera particular la implementación de los cambios curriculares en una institución concreta de la jurisdicción Córdoba y, de este modo, finalmente configurar un posible terreno de intervención. El ingreso y permanencia cobró sentido no solo para conocer la institución y los efectos de las prescripciones de la última transformación curricular ocurrida en la Provincia de Córdoba; sino, fundamentalmente, para advertir necesidades, intereses, tensiones y construir una posible demanda del colectivo institucional hacia la intervención de la figura del asesor u orientador del campo pedagógico. Es relevante explicitar que fue realizado entre los años 2017 y 2019.

Palabras claves: políticas curriculares, contexto institucional, identidad docente

* Docente de distintos espacios curriculares del campo de la Formación general en Profesorados de IFD. Coordinadora Pedagógica Institucional de Postítulos Docentes del Ministerio de Educación en la Provincia de Córdoba. Maestranda en Maestría en Pedagogía, FFYH-UNC.

Correo electrónico: eugenia.allende87@gmail.com

Recorrido sobre saberes necesarios

Las vinculaciones y transformaciones recíprocas entre diseño, desarrollo y prácticas docentes se constituyeron en una preocupación central a lo largo del trabajo realizado. A partir de la lectura del Diseño Curricular y el análisis de las entrevistas realizadas, se consideró importante realizar una lectura desde la óptica del currículum como herramienta de la política educativa; que reconoce el tipo de experiencias educativas que se espera sean ofrecidas a los estudiantes en los institutos, como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar (Terigi, 2004).

En consecuencia, se definieron tres planos teóricos íntimamente enlazados, que permitirán dar cuenta de dichas relaciones. Por un lado, las *Políticas curriculares*: los tiempos del desarrollo curricular (diseño, desarrollo y transformación). Por otro, *Lo institucional*: historia/historización, mandatos fundacionales, tramas vinculares, relaciones de poder, cultura institucional, prácticas de la enseñanza y prácticas docentes. Finalmente, *las subjetividades*: singularidad, representaciones, posiciones, significaciones sociales.

Los interrogantes que se plantearon en este sentido son los siguientes: ¿cómo operó el escenario político como condicionante del Diseño Curricular que comenzó a implementarse en 2008? y ¿cuáles son los sentidos promovidos, los saberes definidos, el perfil docente propuesto y cómo se reconfiguran en el ámbito institucional? Comienzan así a vislumbrarse conflictos y tensiones históricamente producidas que se entrecruzan en la trama institucional, como refiere Goodson (1991), ofrecen una evidencia visible pública y documental de la lucha por las aspiraciones e intenciones de la enseñanza.

Se trató de articular lo que se consensuó en el plano macro político y lo que fueron recontextualizando diversos actores educativos; a partir de considerar que en las instituciones y en los sujetos lo que se inscribe es producto de tensiones, luchas. Esto produce visiones y fragmentos de esos discursos que se materializan o no en prácticas institucionales a partir de las significaciones de los sujetos.

En consecuencia, la construcción de la demanda significó un avance muy importante en relación con el trabajo, ya que pudo orientar la mirada para pensar en el proceso de intervención. En

este sentido, los indicios que se sostuvieron para la intervención en el contexto institucional fueron: la escasa comunicación entre los docentes, la necesidad de deconstrucción de identidades fijas, “vocación”, indiferenciación de formatos, desconocimiento del Currículum oficial, indeterminación de las unidades de definición institucional. Todos estos fueron pensados en relación con la disminución de la matrícula en el primer año de la carrera (y asociados a la teoría del déficit planteada por Baquero). Se indagaron estas formas concretas en que la enseñanza propuesta se convierte en experiencia de los sujetos, experiencias que son sedimentadas y reinterpretadas (Diker y Terigi, 2004).

En relación con las políticas de transformación curricular, la historización y devenir de las transformaciones

Los diseños curriculares reflejan la formulación de un proyecto político-educativo, constituyen una declaración de intenciones sobre el sentido formativo de la experiencia escolar y prefiguran trayectorias formativas de los estudiantes y de los puestos de trabajo docente.

El impulso inicial del cambio se fundó en la demanda de mejorar la calidad de la formación docente, como una apuesta estratégica por la potencialidad que su impacto tendría en el sistema educativo en su totalidad acorde a un sistema formativo que tiene que responder a trece años de escolaridad obligatoria, inclusiva y de calidad creciente. En el Diseño Curricular provincial se retoma esta idea y se entiende a la formación docente como un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional, en el cual la formación inicial tiene un peso sustantivo. Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza y que promuevan el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales.

En el mapa de la educación cordobesa, enero del 2008 señala el inicio de un camino cuya construcción favorece una renovación del paradigma formativo en el marco de las iniciativas nacionales para la consolidación del sistema formador. Es una fecha importante, mejor dicho, clave para entender decisiones de política educativa que tienen a la formación de nuevos docentes como centro. Este gesto

fundante prepara un proceso que a ritmo constante, irá renovando la formación docente inicial en nuestra provincia de Córdoba, Argentina (Gay, 2018). En Córdoba, se crea la Dirección General de Educación Superior; a nivel Nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente. Esto determina la necesaria jerarquización institucional que trae aparejadas medidas jurídicas y la mejora de las condiciones de la formación inicial, por ende, el avance en la profesionalización de los docentes.

Se puede decir que se reconoce un cambio desde el 2008 del Diseño Curricular tendiente a impactar en las prácticas instituidas de los Institutos de Formación Docente. Este no solo implica un aumento de la carga horaria, sino una serie de modificaciones estructurales que se orientaron a modificar la identidad y trayectoria del estudiante, como futuro docente. Estos cambios en las modalidades de enseñanza y de aprendizaje, fuertemente enmarcados en lo contextual, generaron la necesidad de un docente con otras herramientas. Se propusieron nuevos y diversos formatos de enseñanza, entre ellos asignaturas, talleres, seminarios y ateneos, un aumento de la carga horaria, nuevas disciplinas, la práctica atravesando todo el diseño, la inclusión de las modalidades previstas por la LEN. Se promovieron espacios de articulación e integración permanente entre los docentes del profesorado, para fortalecer una cultura de trabajo en equipo, con el objetivo de lograr que el futuro docente sea constructor de su propia práctica. Se buscaba un sujeto crítico que pudiera elaborar propuestas pedagógicas acordes al tiempo y al estudiante con el que le tocara interactuar.

Se recuperaron para el análisis otros tiempos que; a la manera de una “arqueología”, se consideran pliegues históricos sobre los que se ha ido configurando una cierta “espesura” de experiencias en torno a las nociones puestas en cuestión, y que sedimentan un cierto dominio.

Remontándonos a los orígenes de nuestra Nación, se puede decir que para su surgimiento había que transformar un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos. La enseñanza no consistía en la formación de hombres sabios, sino que se proponía moralizar de manera efectiva. Los maestros adquirían fisonomía de apóstol, mientras su tarea se convertía en misión. Al institucionalizarse una

formación sistemática y especializada para los maestros, surge la profesión docente. A partir de aquí es posible referirse a la consolidación del magisterio como grupo social. Esto quiere decir que el desempeño ya no queda librado a la subjetividad de las personas individuales, sino que presenta un carácter tipificado, pautado. Implicaba, por lo tanto, que aquellos que la realizaran estuvieran provistos de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resultara efectiva, más allá de quienes fueran sus portadores (Alliaud, 1993).

Desde 1969, las carreras de formación docente pasan al Nivel Terciario, la estructura curricular de las carreras docentes, compar-tía tres instancias de formación: materias teóricas, horas de observación y prácticas y una residencia pedagógica al finalizar los estudios; prevaleciendo las asignaturas “específicas” (referente al campo disciplinar) sobre las pedagógicas (Diker y Terigi, 1994). Suponía una lógica secuencial deductiva-aplicacionista, en la que la formación teórica precede al desempeño en la práctica. Con las reformas de los ‘90, como refiere Terigi (2008) dentro de un contexto de reforma educativa generalizada, las políticas de formación se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento. Por ello, “el énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros” (Davini, 1998). En lo que refiere específicamente a la docencia, se da así la paradoja que el discurso de la “profesionalización” habita en un contexto de empeoramiento de las condiciones laborales.

Como se viene observando en el recorrido histórico planteado, el diseño hace foco en el cambio de determinadas condiciones institucionales tendientes a modificar prácticas de enseñanza y aprendizaje instituidas por años en los ISFD¹. Por otra parte, respecto a la figura del docente, –tanto en el modelo que se proponía en el origen, como en el período de corte neoliberal– hablamos de un docente que ejecuta o implementa aquello definido y planteado por otros, en función de una construcción mayor que no le compete. Ubicado en un lugar de “no saber” que justificó su capacitación; por ejemplo, en los ‘90, y también viviendo un corrimiento de aquello que era su

1 Instituto Superior de Formación Docente

tarea central, es decir, el trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, G. 2008). “El énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros” (Davini y Birgin, 1998). La influencia de esta visión ha producido una determinada “posición docente” que configura identidades respecto del sentido de su tarea, desde un sesgo aplicacionista, como un operador de técnicas y principios.

Esta “posición docente”, construida en modelos de formación docente anteriores, se volvería un obstáculo en la actual transformación para la implementación y utilización de ciertos espacios promovidos desde el Diseño; en particular, el trabajo integral y los espacios conjuntos para la producción de saberes y toma de decisiones autónomas.

El Diseño actual propicia la posibilidad de que se institucionalicen espacios de participación y producción, implica también la posibilidad de incorporar una perspectiva situacional que permitiría recuperar, al decir de Edelstein (2008) la faceta intelectual del trabajo docente y; por lo tanto, la centralidad de su quehacer que es la reconstrucción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Luego del trabajo de indagación en terreno, pudo verse que lo expuesto con anterioridad, efectivamente, tensionó con las posiciones e identidades docentes construidas históricamente.

A partir del análisis que se viene realizando; se puede decir que, desde los lugares de poder, se espera generar grandes cambios a partir del Diseño en relación con el Plan anterior, cambios que se significan de un modo ideal. Aún no se estarían concretizando en las prácticas docentes, que muestran que las experiencias y prácticas de enseñanzas están sedimentadas y reinterpretadas, funcionando como creadoras de sentido y de posiciones e identidades docentes fijas.

En períodos históricos anteriores, se pudo ver que los diseños curriculares otorgaban al docente el lugar de reproductor de aquello que otros diseñaban. Se podría decir entonces que, en la conformación de sus identidades, la relación con el diseño es la de aplicación y de exterioridad a su propio saber. Esta asignación histórica de un rol pasivo de los docentes, en la creación y conformación del cu-

rriculum, podría incidir en algunas instituciones que se configuran con una cultura institucional ligadas a lo tradicional que tienden a conservar.

Subjetividades y significaciones sociales en torno al Diseño y su implementación

Luego del trabajo en terreno, se pudo construir (como demanda para la intervención) la falta de reconocimiento y concreción de prácticas docentes en torno a la diversidad de formatos, al trabajo vincular, y coformación entre espacios curriculares tendientes a promover un perfil docente con otras capacidades y herramientas. Además, hay que considerar que el desconocimiento con relación al Diseño generaba que se amplien aún más las dificultades enunciadas en relación con las características de los y las estudiantes que asisten al Instituto Superior.

Los docentes describieron a los estudiantes con falencias en relación con la lectura y la escritura y señalaron las dificultades en torno a la comprensión de consignas. Por lo que consideraron que el “mejor formato” para la enseñanza es la asignatura, más allá de lo que se proponga en el Diseño. Entendían que los profesorados son carreras elegidas por los sectores más vulnerables, con múltiples necesidades, plantaban también que la condición de “estudiante que trabaja” hace que muchos abandonen. Tanto directivos como algunos/as de los/las profesores/as señalaron que los/las ingresantes tenían problemas en competencias básicas, en la capacidad de expresión y técnicas de estudios necesarias para iniciar la formación.

Existe un imaginario en relación con el tipo de alumno que asiste a los profesorados. Los docentes nombraron estas características de varios modos, se pueden citar algunas: “falta de nivel cultural”, “no tienen vocación”, “no saben el oficio de alumno”, “no están preparados para un Nivel Superior”. En la mayoría de los casos, atribuyeron estas falencias a la abrupta disminución de la matrícula que ocurre en el inicio de segundo año. Por lo general, los docentes entrevistados no vinculan las problemáticas de deserción y desgranamiento con las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En las respuestas se percibió que la falta se adjudicaba al “otro”, en este caso el estudiante del profesorado. Retomando a Baquero (2002), se definiría aquí “la vieja y remozada hipótesis del déficit en la pseudoexplicación de los aprendizajes que no se producen”. Las razones de no aprender radican en el estudiante, persiste la reducción del intento explicativo al sujeto de modo individual. Existe, además, una aparente escisión entre aquello que se enseña en el contexto institucional, a nivel de la política institucional y quienes lo aprenden.

La intervención se centró en la necesidad de mayor conocimiento sobre los formatos planteados por el Diseño y lo que implica su puesta en acción. Se atendieron las tensiones o nudos problemáticos, como se definió anteriormente: la escasa constitución de espacios de trabajos colectivos y las faltas atribuidas a los estudiantes que generan abandono en los primeros años. Se entiende la importancia de instituir espacios para abordar la problemática curricular.

Un Currículo tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar (Terigi, 2008). En este sentido, es importante señalar que, además, en el Diseño se piensa en unidades de definición institucional con un porcentaje de la carga horaria total para el Profesorado de Nivel Primario y el Profesorado de Nivel Inicial. Lo que permite delinear recorridos formativos que contemple, entre otras, la posibilidad del desarrollo de contenidos vinculados a alguna de las modalidades planteadas en la Ley 26.206.

Como refiere Salit (2011), en los procesos de cambio curricular se entrelazan el presente y el pasado. Los distintos momentos presentados en este trabajo, el fundacional y el técnico, muestran cómo los sujetos cruzados por sus trayectorias personales y académicas, y desde la impronta de las culturas institucionales, lo reciben y lo reflexionan. Lo instituido se imprime en ellos y tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (Remedi, 2004). Las marcas de origen producen condicionan, impactan en los cambios curriculares. Tanto en los orígenes de la profesión como en las metas que define la Institución actualmen-

te, se encuentran rasgos que presentan los docentes y reproducen en sus prácticas de enseñanza. Así como también con tradiciones que se reinterpretan.

La educación modélica, independientemente del estudiante que asista, la insistencia puesta en la “presencia” de todos los integrantes de la institución, el civilizar de acuerdo con cierta moral y cultura rechazando a quienes no entran en determinados parámetros, el abrir las puertas a todos y remarcar como déficit las características de aquellos que provienen de sectores más vulnerables. Mandatos fundacionales que continuarían en el presente otorgando sentido. Estas descripciones en torno a los estudiantes surgen de la apreciación que ellos tienen, de cómo los observan o definen los docentes y de dichos de algunos de ellos. Eficacia simbólica fundada en valores, es decir, ideas afectadas de cargas sagradas.

Por otra parte, la construcción de la demanda significó un avance muy importante en relación con el trabajo, ya que se pudo orientar la mirada para pensar en el proceso de intervención. En este sentido, los indicios que se sostuvieron para la intervención en el contexto institucional fueron: la escasa comunicación entre los docentes, la deconstrucción de identidades fijas, la “vocación”, la indiferenciación de formatos, el desconocimiento del Currículum oficial y la indeterminación de las unidades de definición institucional, pensados en relación al descenso de la matrícula en el primer año de la carrera y asociados a la teoría del déficit planteada por Baquero (2012).

Para poder ayudar y acompañar a los procesos instituyentes, a partir de reconocerlos, se pensó en una propuesta de acción centrada en los Talleres Integradores. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, se entiende que se intentó llevar a la Institución elementos de reflexión a partir de la propuesta de intervención.

Se consideró que el conocimiento sobre el Diseño actual y las representaciones sobre las trayectorias de los estudiantes permitiría una comprensión crítica, la producción de acuerdos y decisiones institucionales para lograrlo; de esta manera, potenciar la formación inicial de sus estudiantes.

Por otro lado, las líneas de intervención propuestas estuvieron centradas en la problematización de las prácticas de enseñanza y sus efectos en la deserción de los estudiantes del primer año. Como

refiere Larrosa (1995), la experiencia de sí es el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí es históricamente constituida.

Volviendo al comienzo, para seguir avanzando

Para poder realizar este análisis se problematizaron las diferentes propuestas curriculares de la formación docente a lo largo de la historia y las subjetivaciones producidas en torno a ellos por parte de los sujetos, las posiciones docentes que definieron en su constitución histórica a partir de esa cultura que transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí y se aprenderse en su singularidad y en su contingencia. En definitiva, poner el acento en los modos de subjetivación históricamente producidos permite establecer relaciones posibles con prácticas pedagógicas actuales.

¿Cuáles fueron las posiciones construidas de los docentes? y ¿cómo operan en sus prácticas de enseñanza? Estos interrogantes ayudaron a pensar y a definir imaginarios que obraron en la culpabilización del estudiante por su fracaso, y atendiendo a la deserción vivida, aparecían como una posible causa. Como se señaló anteriormente, durante la construcción de la demanda, en un primer momento, surgieron en las entrevistas a los alumnos situaciones que mostraban que no “solo ellos fueron los culpables”, así como también sus maneras de sostenerse y seguir en la cursada. La educación desde el discurso oficial construye y transmite una experiencia objetiva del mundo exterior, y además construye y transmite la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos. O, en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular (Larrosa, 1995). Con estos elementos analíticos y retomando el sentido de la intervención, se dice que todo proceso de intervención tiene que ver con procesos elaborativos; y esto es clave, ya que lo que no se elabora se repite y, como señala Frigerio (2017), hagamos el mapa, ya que incluso inco-

recto, de todos modos nos llevará a alguna parte o nos permitirá aventurarnos, y así con un mínimo gesto comienza la elaboración.

El trabajo de intervención propuesto se basó en acompañar a los actores institucionales para que puedan asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. La perspectiva de la reflexividad que teórica y metodológicamente requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esta perspectiva posiciona al docente y lo corre de un lugar subordinado para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada (Edelstein, 2008). En este sentido, desde el Diseño Curricular se propone, como refiere Gloria Edelstein "...quien se forma como docente tiene que saber, aunque no vaya a ser un investigador, una posición como la que tiene el investigador frente a las situaciones en las que tienen que contar con las mismas herramientas... ". Para lo cual, se define el campo de la práctica estructurado de manera paulatina; primero en otros ámbitos para luego llegar al aula, reflexionando sobre lo que hay que reconstruir y desarmar, para reconstruir lo que fue naturalizado luego de un largo recorrido por la escuela. De este modo, los docentes podrán conformar una comunidad de práctica y constituirse en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere su protagonismo en la construcción del conocimiento sobre cómo enseñar.

Puede verse que repetir los legados se torna una opción, si no se modifican las prácticas de enseñanza y se define como centro de análisis los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio Argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Baquero, R. (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional* Vol. XXIV. México: En Perfiles educativos. Tercera Época. Nos 97-98. Pp. 57-75.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires.: Paidós
- Frigerio, Graciela (2017) *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gay, M. G. (2018) "Editorial la formación de profesores, a diez años de la creación de la DGES". Córdoba. En: *Educación, formación e investigación*, Vol. 4 N° 6. ISSN 2422-5975.
- Goodson, I. (1991) "La construcción social del Currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En: *Revista de Educación*, N°295. Madrid: Mec.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesario, por qué son tan difíciles". En: *Revista Propuesta Educativa* No 29. Año 17. Junio 2008. FLACSO – Argentina Diker, Gabriela (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesario, por qué son tan difíciles*. En: Revista Propuesta Educativa No 29. Año 17. Junio 2008. Argentina: FLACSO.

Salit, C. (2011) *Procesos Curriculares en la Universidad: el Caso de la escuela de Artes de la UNC*. Córdoba. Argentina: Editorial de la FFYH.